

**ВАЛЕНТИНА АЛЕКСАНДРОВНА
ИГНАТОВА —**
доцент кафедры общей
и социальной педагогики ТГУ,
кандидат физико-математических наук

УДК: 37.025.1

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

АННОТАЦИЯ. В работе рассмотрены некоторые особенности познавательной деятельности учащихся в процессе освоения обобщающих естественнонаучных курсов, построенных на основе интегративно-гуманитарного подхода. Показано, что интеграция знания в содержании учения является одним из важнейших условий, обеспечивающих успешность формирования экологического мышления.

The article is concerned with some peculiarities of the learners' cognitive activity via generalized courses of natural sciences based on integrative and humanistic approach. It is stated that the integration of knowledge is one of the most important conditions in the formation of ecological mentality.

Одной из стратегических задач современного образования является формирование личности с высоким уровнем общей и экологической культуры (ЭК), ориентированной на непрерывное саморазвитие, прогресс общества и приоритет общечеловеческих ценностей, способной не только адаптироваться к быстроменяющимся цивилизационным условиям, но и обеспечить своей деятельностью дальнейшее устойчивое развитие человечества.

Экологическая культура определяет характер и качественный уровень отношений между человеком и социоприродной средой, проявляется в системе ценностных ориентаций, мотивирующих экологически допустимую деятельность, и реализуется во всех видах и результатах человеческой деятельности, связанных с познанием, использованием и научно обоснованным преобразованием природы и общества.

Универсальные ценности — Земля, Природа, Человек, Здоровье, — составляющие ее основу, пронизывают все сферы общечеловеческой культуры, становятся ее новой осью. Понятийная матрица ЭК включает экологическое мировоззрение, экологическое сознание, экологическое мышление, гуманистические идеи, общечеловеческие ценности и идеалы, убеждения и принципы, способы познания и деятельности, нормы и требования экологического императива, гражданскую и экологическую ответственность.



Экологическое мышление (ЭМ) является одним из важнейших компонентов ЭК. Определение "экологическое" отражает специфику объекта познания (отдельные явления, процессы, объекты или системы социоприродного характера, экологические проблемы и ситуации) и направленность мыслительных операций на разрешение проблем, возникающих в результате неадекватных действий человека. Это скорее стиль мышления, который интегрирует в себе элементы естественнонаучного, технического и гуманитарного мышления и включает дискурсивную, наглядно-образную и интуитивную компоненты. Он проявляется в умении выстраивать воображаемую (теоретическую) идеальную экологически допустимую (обоснованную) деятельность и реализовывать ее на практике. Наряду с такими качествами, как широта, глубина, самостоятельность, системность, доказательность, гибкость, продуктивность, быстрота и критичность ума, владение операциями анализа и синтеза, его отличают умение моделировать экологические процессы и системы, разрабатывать варианты их развития, выбирать наиболее оптимальные в сложившихся экологических условиях, прогнозировать конечный результат событий, находить нестандартные решения и принимать корректирующие воздействия (управлять ситуацией), поддерживающие социоприродную среду в устойчивом состоянии. Рейтинг показателей ЭМ, которые определяют успешность экологически обоснованной деятельности, перераспределяется в сторону тех, которые характеризуют проявление креативности личности [4, 6], уровень развития ее творческих способностей (вероятностность, прогностичность, альтернативность и др.), ибо в реальности стандартных экологических ситуаций не бывает — каждая неповторима и уникальна — и для их разрешения необходимы качества, позволяющие принимать нестандартные решения.

И экологическая культура, и экологическое мышление, и экологически допустимая деятельность являются *интегративными* категориями. Их становление связано с пониманием и осознанием личностью целостности, системности и процессуальности окружающего мира, взаимосвязи и самоценности всего сущего, роли, места и предназначения человека в системе Мироздания, с отношением к миру и к себе как части этого мира. Как отмечает Н. Н. Моисеев "... такое понимание возникает вместе с изучением природы и логики ее развития, а укореняется в сознании с помощью гуманитарного мышления" [5]. Однако содержание современного образования вследствие углубляющихся процессов дифференциации не может обеспечить для этого надлежащих условий.

Необходимы новые концептуальные подходы, новые методологические, теоретические и дидактические основания его конструирования. Современная педагогическая наука во многом связывает их с идеями *интеграции* знания. При этом под интеграцией понимается процесс и результат взаимопроникновения, уплотнения и унификации знания из разных предметных областей, которые объективно детерминированы единством мира и всеобщей взаимосвязанностью процессов и явлений. В качестве инвариантов интеграции (неизменных структурных единиц) могут выступать обобщенные понятия, системы знаний, основополагающие идеи. В связи с этим диалог культур, сближение и взаимное обогащение науки и искусства, науки и религии, синтез естественнонаучного, технического, гуманитарного и художественно-эстетического образования, дискурсивного и эмоционально-образного, *синергетический* подход и *нелинейное* мышление в содержании образования и усиление на этой основе воспитывающей функции обучения

должны приобрести доминантное звучание. Однако в силу своей инерционности и консервативности система образования еще не успела набрать достаточного разбега для таких изменений. Огромное разнообразие появляющихся учебников и учебных пособий (особенно естественнонаучных) в большинстве своем построено, как и прежде, в рамках технократической парадигмы и мало способствует становлению ЭМ. Выход из этого противоречия, на наш взгляд, может обеспечить использование в школьной практике, наряду с традиционными учебными предметами, обобщающих интегрированных курсов, построенных в рамках *интегративно-гуманитарного* подхода, в основу которых заложены такие познавательные модели науки, как теория систем и синергетика.

Интеграция знания в сочетании с технологиями проблемного обучения позволяет включить все каналы восприятия, активировать все сферы личности и становится мощным *мотиватором* познавательной деятельности. Именно в условиях интеграции знания и способов их освоения, по нашему мнению, происходит более мощная активизация познавательных сил и возможностей ребенка, благодаря чему его природная любознательность быстрее обычного перерастает в устойчивый интерес, мотивы и потребности познавательной деятельности, которые и являются источником движущих сил процесса учения. Доказательность достоверности этого утверждения дают сравнительно-сопоставительные исследования учебно-познавательной деятельности детей в экспериментальных (осваивающих разработанные нами интегрированные курсы "Основы экологической культуры", "Основы современного естествознания" и др.) и контрольных классах (изучающих в том же часовом объеме предмет "Экология"), которые проводились нами в течение пяти лет на базе школы № 31 г. Тюмени. Теоретическими источниками исследования стали работы А. В. Брушлинского, А. К. Дусавицкого, С. Н. Глазачева, Е. Л. Яковлевой и других [1 – 4, 7].

С учетом вышесказанного был выделен комплекс *базовых показателей*, характеризующих *сформированность* познавательной сферы и состояние ЭМ ребенка:

- познавательные потребности;
- успешность обучения (объем и системность теоретических, нормативно-оценочных и практических знаний детей, необходимых для экологически обоснованной деятельности, и уровень владения ими);
- владение умениями и навыками теоретической и практической познавательной деятельности, направленной на самостоятельное получение информации и эффективное ее использование для решения учебных экологически значимых задач (умение анализировать состояние объекта познания, переносить знания из одной предметной области в другую и комбинировать их для получения целостного описания объектов, явлений, систем; моделировать состояние систем и обосновывать разные варианты их возможного развития; умение принимать ответственные решения и предписывать поведение и характер деятельности, наиболее оптимальные в сложившихся условиях и др.); способность самостоятельной постановки проблемы и выбора способов ее решения;
- мотивация экологически обоснованной деятельности;
- ответственное отношение и экологически обоснованное поведение.

Для исследования особенностей и динамики развития ЭМ нами были выделены отдельные *структурные единицы* содержания обучения, в качестве которых использовались экологически значимые учебные поиско-



познавательные задачи, содержащие познавательное противоречие, процесс разрешения которого, по нашему мнению, должен был способствовать становлению у учащихся ЭМ, формированию исследовательских умений и навыков практической деятельности в социоприродной среде. Такая задача, как правило, включает теоретическую познавательную проблему и иллюстрирующий ее эксперимент (или лабораторную работу) с выходом на практическую деятельность детей.

Была разработана система подобных задач, в основе которой лежали: логика построения вышеуказанных интегрированных учебных курсов или отдельных их модулей; иерархия решаемых с их помощью педагогических целей; возрастающая трудность заданий и способов их решения. Объектом познания служили явления, протекающие в природе и обществе, и скрытые в них экологические противоречия, отражающие несоответствие поведения человека законам природы и его следствия, а также способы деятельности, построенные на основе экологического и нравственного императивов. Включение в их содержание современных познавательных моделей науки, способствующих становлению системно-синергетического миропонимания, создавало благоприятные условия для формирования качеств, присущих ЭМ.

Разработка и систематизация таких задач осуществлялась нами с учетом необходимости выполнения ими мировоззренческой, культурологической, обобщающей, развивающей, адаптивной, формирующей практические навыки работы в природной среде. Поэтому они должны были отвечать следующим требованиям: экологическая значимость и ориентация на разрешение конкретных экологических проблем локального или регионального уровня; проблемность; интегративный характер; необходимость использования при их выполнении знаний из разных предметных областей и разных способов и приемов их решения (алгоритмических, эвристических и др.); воспитывающий и развивающий характер; сочетание сложности задач и доступности их решения; сочетание наблюдений, исследований, теоретической и практической деятельности; приоритетность практической деятельности непосредственно в социоприродной среде; соответствие возрастным возможностям детей и достигнутому уровню ЗУН и др.

Для оценки достижений учащихся и динамики процесса формирования ЭМ было выделено пять уровней и пять соответствующих им типов задач. Как правило, задачи первого и второго уровней носили качественный характер и были ориентированы в основном на репродуктивную деятельность. При выполнении таких задач обращение к разным областям знания и разным способам освоения действительности должно было помочь ребенку увидеть необычное в, казалось бы, хорошо известном ему явлении, задуматься над этим, выявить сходство и различие своих представлений и представлений своих товарищей, заметить и попытаться разрешить на доступном ему уровне возникшие противоречия.

Задачи третьего и четвертого уровней, наряду с репродуктивным, в явном виде включали элементы продуктивного. Их решение требовало применения известного алгоритма к стандартной ситуации и поиску единственно возможного ее решения с помощью уже известного алгоритма. При решении подобных задач учащийся должен был самостоятельно или с помощью учителя поставить проблему, продумать ее, собрать необходимую для ее разрешения информацию, выдвинуть гипотезу, наметить способ ее проверки, проверить на опыте или в процессе наблюдения, зафиксировать количе-

ственные результаты, сформулировать выводы и сопоставить их с первоначальной гипотезой. Такое решение требует владения навыками классификации, систематизации, сопоставления хорошо известных фактов на основе анализа, синтеза, обобщения, количественных вычислений.

Задачи пятого уровня носили ярко выраженный проблемно-поисковый творческий характер. Их решение связано с применением известного алгоритма к нестандартной ситуации или поиском нового алгоритма, что требует использования широкого спектра эвристических действий. Как правило, такие задачи имеют несколько способов (или вариантов) решения и требуют от учащихся максимального напряжения возможностей, творческого приложения познавательных сил и знаний, "открытия" нового способа решения или получения нескольких решений, сравнения их, выбора наиболее оптимального. Умение решать подобного рода задачи свидетельствует о высшем уровне проявления познавательной самостоятельности ребенка.

Наблюдения показывают, что в деятельности учащихся по решению подобных задач в условиях освоения интегрированных учебных курсов можно выделить некоторые общие закономерности и общие этапы:

1. Формирование *эмоционально-чувственного образа* объекта познания. Это происходит под влиянием множества объективных и субъективных факторов (непосредственное взаимодействие с объектом познания или его художественно-эстетическим образом, привлечение эмпирических знаний из разных предметных областей, обращение к практическому опыту, мифологии, искусству, религии, народным традициям и обрядам и т. д.) и возникающих при этом ощущений и восприятий, которые рождают эмоции и чувства. На этом этапе идет накопление самой разнообразной и порой неожиданной сенсорной информации, благодаря которой формируются целостный, основанный на внешних чувственных впечатлениях и ассоциациях лично значимый образ объекта и первоначальное ценностное отношение к нему, зарождается и вызревает интерес к проблеме. К основным противоречиям этого этапа можно отнести несоответствие между наличием у ученика мотивации к изучению объекта познания и недостаточностью знаний и средств для этого.

2. Формирование *абстрактной модели* объекта, явления или процесса. Это осуществляется в ходе теоретической деятельности, в результате которой создается глубинное представление об объекте познания, понимание его внутренней структуры и функций. Накопленная на предыдущем этапе сенсорная информация оказывается недостаточной для получения количественных закономерностей, выявления аналитических зависимостей и связей. Встречающиеся на этом этапе трудности, связанные с освоением операций теоретического мышления (или применением их в конкретной ситуации), и последующие неудачи часто приводят к потере познавательного интереса. Для их преодоления нужен мощный активатор, который бы направил деятельность ребенка на освоение новой информации, заставил закрутиться его мысль, собрать полученную информацию воедино и попытаться проникнуть во внутреннюю суть объекта познания, поддерживал бы на высоком уровне познавательный интерес. В качестве такого активатора выступает проблемная ситуация, истоком которой могут стать неожиданный вопрос, неожиданная точка зрения, неожиданная ассоциация, неожиданный ракурс, хорошо знакомое обстоятельство или явление, но высвеченные под другим, ранее неизвестным, углом зрения. Здесь рождается стремление узнать и в то же время осознается отсутствие необходимой для этого базы знаний. В качестве главных на данном этапе выступают проти-



воречия между наличным уровнем знаний и необходимым, между уровнем интереса учащихся и важностью изучаемого. Их осознание активизирует познавательные силы ребенка, стимулирует деятельность по сбору и усвоению необходимой информации и выработке способа действий. В процессе их разрешения имеющаяся у ребенка информация дополняется и углубляется благодаря целенаправленному освоению научных знаний об объекте познания. Немаловажную роль в этом играет само содержание задачи. Если оно актуально и лично значимо, то может стать важнейшим средством мотивации, призывом к деятельности, возбуждает и активизирует познавательные силы ребенка. На этом этапе рождаются и закрепляются новые познавательные структуры, связанные с абстрактным мышлением.

Как показывают наши наблюдения, в экспериментальном классе эти процессы протекают менее болезненно и более эффективно. На наш взгляд, это во многом обусловлено направленностью на практическое решение локальных и региональных экологических задач, которые оказываются лично значимыми и близкими для каждого ребенка, поэтому способствуют *актуализации* знаний и *мобилизации* познавательных сил. Важнейшими факторами при этом выступают обращение к гуманистическим аспектам решаемой проблемы, привлечение к ее разрешению наряду с научным знанием ненаучного, дискуссионное начало, интеграция знания и способов познания мира. Все это способствует формированию *духовно-нравственного заряда* познавательной деятельности ребенка. Именно на этом этапе закладывается база для *самореализации* личности ребенка в познавательной деятельности, для развития его способностей и задатков "творца", происходит сплав природных склонностей и задатков с личностными качествами.

3. Синтез и обобщение знаний, полученных на основе сенсорной информации и логических исследований, совмещение образа и модели способствуют рождению *целостной картины* объекта познания. Благодаря этому происходит осознание взаимосвязи внутренних свойств объекта познания и их внешних проявлений (структуры и функции), формируется представление об объекте познания как целостной системе, в которой все связано со всем и структурные изменения которой обусловлены внешними факторами; осуществляется выявление общих или сходных признаков у разных систем, их принципиальных различий и проявление последних в функционировании систем разной природы — физических, химических, биологических, социальных и т. д. На этом этапе формируются представления о системности и процессуальности мира, выявляются общие подходы к описанию объектов, явлений и процессов, вызревает *переход* от субъективного эмоционально-чувственного отношения к объективному прагматическому ценностному отношению к социоприродной среде как универсальной ценности.

Полученные представления используются, главным образом, для планирования действий в *стандартных* условиях. И их алгоритм в таких ситуациях достаточно традиционен и включает хорошо известные процедуры: выявление и постановка проблемы, формулировка гипотезы, планирование поисковых действий, сбор информации, ее систематизация и классификация, анализ, синтез и сопоставление фактов и умозаключений, проверка гипотезы и построение выводов. Однако этот алгоритм отражает лишь некоторые общие черты познавательной деятельности. В силу случайных факторов, вероятностного характера мышления, уровня интуиции, условий, стимулирующих ее развитие, эта схема может нарушаться.



К числу важнейших противоречий, разрешаемых на этом этапе, можно отнести несоответствие между наличным и необходимым уровнем умения переносить знания из одной предметной области в другую. Именно в процессе овладения навыками переноса и использования знания из разных предметных областей формируется целостное представление об объекте познания.

4. Применение имеющихся знаний к *нестандартной* ситуации, выход на уровень *творчества*. Экологически значимые задачи уровня имеют, как правило, несколько вариантов решений. Необходимо найти эти решения и выбрать оптимальный вариант. Решая подобные задачи, учащиеся, привыкшие к однозначности, оказываются в ситуации неопределенности, неустойчивости. В этом состоянии чрезвычайно важны случайные флуктуации — отклонение от привычного алгоритма рассмотрения задачи, догадка, интуитивное предположение. От их величины (глубины) и характера зависит, по какой из траекторий ребенок будет выходить из состояния неустойчивости. Выход из этого состояния у детей происходит по-разному.

Одни (и таких в классе большинство) решают задачу в рамках уже известного или заданного учителем алгоритма, затем начинают перебирать разные ранее известные им варианты решения проблемы и возможные, с их точки зрения (и иногда невозможные с точки зрения взрослого человека), в сложившихся условиях (эта деятельность носит скорее репродуктивный характер), пока не найдут необходимый. Эта операция чрезвычайно полезна. В процессе такого поиска происходит осмысление и анализ всей имеющейся у субъекта информации об объекте, выделение его отдельных элементов, выявление их структуры и содержания, роли и функции в целостном объекте, подготавливается почва для формирования новых познавательных структур. Но это экстенсивный путь, он не требует особого творчества, не всегда эффективен, и нет гарантии, что ребенок найдет оптимальный вариант и не окажется в тупике. И лишь отдельные дети с сильно развитыми образностью и интуицией, в мышлении которых большую роль играет догадка, выходят за пределы традиционного алгоритма, в область неизведанного, идут окольными путями, задумываются над вполне очевидными для других общепринятыми стандартными решениями, переосмысливают их, придают большое значение, казалось бы, не относящимся к делу, маловажным, с точки зрения разумности, фактам. На этом пути при достижении поставленной цели они рискуют попасть в неизведанные глубины, потерпеть поражение или сделать "открытие". Они могут надолго задержаться на каком-либо этапе, вовремя не решить поставленную задачу, но в конце концов дать целый спектр решений.

У большинства детей этот этап связан с ошибками, заблуждениями и часто разочарованиями. В ситуации поиска наличие тупиков и, казалось бы, безвыходных положений неизбежно. Но при успешном решении подобных задач стремление к исследовательской деятельности укореняется, формируются ее навыки и такие личностные качества, как воля и настойчивость в достижении поставленной цели. На этом этапе преодоление несоответствия наличного уровня владения приемами и способами творческой деятельности и необходимого связано со специальным обучением приемам и способам творческой деятельности, навыкам моделирования и прогнозирования.

Для обеспечения успешности творческого процесса большую роль играют характер и степень вмешательства учителя в поисковую деятельность детей. Это зависит от множества факторов — и прежде всего от высоты индивидуального барьера возникающих у детей трудностей и индивидуаль-



ных возможностей их преодоления. Главным образом, деятельность педагога носит *фасилитационный* характер, выполняет направляющую поиск в нужное русло и корректирующую функцию, помогает учащимся в преодолении встретившихся трудностей и противоречий. Учитель как бы уходит в тень, действует незаметно, отходит от роли главного действующего лица на уроке. Он лишь создает условия для возникновения проблемной ситуации, для самостоятельного поиска и организует этот поиск. Наводящий вопрос, прочтенное к месту стихотворение, философское изречение, музыкальное произведение, ассоциация, появившаяся при рассмотрении проблемы под новым углом зрения, могут выступать в качестве целенаправленных толчков, которые, действуя в резонанс с ходом мысли ребенка, как бы подталкивают его к выбору оптимального решения или совершенно нового пути познания. В случае коллективной деятельности по решению задачи учитель способствует свободному обсуждению возникшей проблемы, что раскрепощает учащихся, они не боятся высказывать свое, порой парадоксальное, мнение. В результате этого формируются самостоятельность суждения, способность убедительно доказывать и отстаивать свое мнение, принципиальность и активная гражданская позиция. Учащиеся на практике постигают культуру дискуссии, у них вырабатывается уважение к другому, пусть даже и неверному, мнению. Наши наблюдения показывают, что в процессе изучения курса изменяется не только мышление учащихся, изменяются их отношения друг с другом и с учителем, они становятся более доверительными демократичными и открытыми.

Более детальную картину дают количественные измерения и сравнение успехов детей в экспериментальном и контрольном классах. В качестве критериев успешности формирования ЭМ на основе ранее выделенных показателей использовались:

- объем знаний, необходимых для экологически обоснованной деятельности;
- уровень сформированности ЭМ;
- мотивация экологически обоснованной деятельности;
- ответственное отношение и экологически обоснованное поведение.

На констатирующем этапе сформированность ЭМ и проявление его в практической деятельности в обеих группах были одинаковы и находились вблизи второго уровня. В ходе эксперимента в динамике процесса произошли интересные изменения. Учащиеся контрольного класса быстрее набирали объем чисто экологических знаний, чем учащиеся экспериментального, однако при этом отставали от последних по сформированности целостных представлений о социоприродной среде. Средний уровень ЭМ учащихся в контрольном классе оказался ниже, чем в экспериментальном. Учащиеся экспериментального класса быстрее и лучше овладевали операциями анализа и синтеза, переноса знаний из одной предметной области в другую, эффективнее использовали имеющиеся знания для моделирования и прогнозирования развития систем разной природы; в отличие от учащихся контрольного класса проявляли больше творчества, чаще предлагали нестандартные решения. В экспериментальном классе (что особенно важно в плане формирования ЭК) оказалась более высокая мотивация и психологическая готовность к практической деятельности по охране природы, повышенная ответственность и более высокий уровень практических умений природоохранной деятельности. Выяснилось, что у учащихся экспериментального класса при взаимодействии с природой потребности смещаются в область непрагматического — понаблюдать, узнать, полюбоваться, убрать мусор, посадить

дерево. В экспериментальном классе больше развито ответственное отношение к поведению и деятельности в природной среде.

Количественные данные и результаты распределения учащихся по уровням (в %) на завершающем этапе эксперимента приведены в таблице.

Уровень Класс	1	2	3	4	5
Объем знаний, необходимых для экологически обоснованной деятельности					
Эксперимент.	13	23	27	27	10
Контрольный	14	20	20	33	13
Уровень сформированности экологического мышления					
Эксперимент.	7	7	33	33	20
Контрольный	7	20	30	30	13
Мотивация экологически обоснованной деятельности					
Эксперимент.	–	17	20	30	33
Контрольный	14	20	33	23	10
Ответственное отношение и экологически обоснованное поведение					
Эксперимент.	10	14	20	33	13
Контрольный	17	20	33	20	10

Их объективность и надежность подтверждаются идентичностью прочих условий (близкий по уровню развития контингент детей, равный объем выборок, использование одних и тех же тестовых заданий на констатирующем и завершающем этапах, выбор методик статистических измерений, воспроизводимость результатов и др.). Статистическая достоверность результатов по критерию Вилкоксона-Манна-Уитни составляет 0,95.

Более высокие достижения учащихся экспериментального класса, на наш взгляд, связаны с тем, что в условиях интеграции знания из разных предметных областей быстрее, чем в обычных условиях, происходит расширение сферы актуального развития ребенка и расширение "горизонта" сферы ближайшего развития, активное овладение приемами и способами творческой познавательной деятельности, отражающими характер ЭМ. Кроме того, появляется больше возможностей усилить воспитывающий характер процесса обучения, что позволяет шире использовать учебный предмет для воспитания личностных качеств, необходимых для реализации экологически обоснованной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Просвещение, 1983. 214 с.
2. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя. М.: Современный писатель, 1998. 432 с.
3. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996. 208 с.
4. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 205 с.
5. Моисеев Н. Н. Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление // Общественные науки и современность. 1993. № 2. С. 63–75.

6. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 155 с.

7. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Флинта, 1997. 224 с.

**МИХАИЛ ПЕТРОВИЧ
ЗАЙЦЕВ** —
доцент кафедры общей
и социальной педагогики ТГУ

УДК: 37. 04

О ТЕХНОЛОГИЯХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

АННОТАЦИЯ. Автор обосновывает необходимость творческого подхода к использованию и разработке социально-педагогических технологий и раскрывает условия его осуществления.

The author proves the necessity of creative approach to the implementation and exploration of socio-pedagogical techniques and reveals the way of its putting into practice.

Общественная потребность в активизации социально-педагогической помощи семье и детям побудила органы власти и управления к расширению и развитию данного вида услуг. Существенная роль в этом деле отводится системе образования, для чего имеется достаточно много оснований. Назовем некоторые из них:

- во-первых, она является глобальной как территориально, так и по объему охвата своим влиянием на население страны;
- во-вторых, располагает разветвленной сетью учреждений и иных структур, взаимодействующих непосредственно с детьми и их родителями;
- в-третьих, имеет кадры профессиональных педагогов, способных к специализации для работы в микросоциуме;
- в-четвертых, система образования накопила богатый опыт педагогического сотрудничества с детьми и взрослыми на пути социализации ребенка и подготовки его к самостоятельной жизнедеятельности;
- в-пятых, располагает богатым арсеналом методов и средств психолого-педагогического влияния на личность.

Поэтому вполне оправдан тот факт, что в перечень штатных единиц государственных и муниципальных общеобразовательных школ введена должность "социальный педагог", а функциональные обязанности его определены в тарифно-квалификационной характеристике в числе должностей работников учреждений образования, утвержденных приказом Министерства образования РФ и Государственного комитета РФ по высшему образованию от 31 августа 1995 г. № 463-1268.